

РОЗВИТОК КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ХХ СТ.

Олена НІКІТІНА (Кіровоград)

В статті розглянуто психологічні підходи до концепції навчальної діяльності у ХХ ст. Розкривається значення навчальної діяльності для повноцінного розвитку молодшого школяра та особливості її формування в умовах розвиваючого навчання.

В статье рассмотрены психологические подходы к концепции учебной деятельности в XX ст. Раскрывается значение учебной деятельности для полноценного развития младшего школьника и особенности ее формирования в условиях развивающего обучения.

Ключові слова: навчання, розвиток, виховання, розвивальне навчання, навчальна діяльність, концепція навчальної діяльності, психологічні дослідження.

Постановка проблеми. Співвідношення навчання і розвитку дитини у шкільному віці є центральним і головним питанням, без якого неможливий аналіз педагогічного процесу та його всебічне вивчення. Інтенсивні дослідження вітчизняних психологів та педагогів протягом 40-60-і рр. ХХ ст. сприяли вивченню проблеми співвідношення навчання й розвитку з метою виявлення умов, за яких навчання стає розвивальним, визначення конкретних форм навчання, що забезпечує більш високий розумовий розвиток дітей різного шкільного віку.

Вирішального значення зміні змісту освіти надавали дослідники Д. Ельконін, В. Давидов та ін.; на необхідності змінити методи навчання наголошував Л. Занков; змінити способи розумової діяльності школярів

засобами навчання пропонували Н. Менчинська, Д. Богоявленський, О. Кабанова-Меллер та ін. Вченим П. Блонським було досліджено і встановлено складний механізм співвідношення між знаннями і мисленням. У працях видатного українського психолога Г. Костюка були спеціально розглянуті різні форми взаємозалежності навчання і розвитку. Так, за його твердженням оволодіння знаннями є необхідною умовою розвитку мислення, а поза розумовим процесом засвоєння знань є неможливим. Ідеї взаємозв'язку навчання і розвитку молодших школярів у першій половині ХХ ст., були в центрі уваги українських педагогів С. Ф. Русової, Т. Г. Лубенця, Я. Ф. Чепіги, О. Ф. Музиченка, які наголошували на необхідності природного розвитку дитини, здійснення навчання на культурно-історичних засадах; вказували на шляхи розбудови школи, в якій необхідно розвивати всі природні задатки дитини, сприяти її гармонійному розвитку, враховувати індивідуальні особливості дітей; розбудовувати навчання на засадах природовідповідності та культуровідповідності; наголошували на необхідності трудового виховання у новій школі.

Згідно культурно-історичної теорії, навчання повинно вести розвиток дитини вперед і зв'язок розвитку з навчанням виражений у понятті «зони найближчого розвитку», запровадженого в науку Л. Виготським (1931 – 1934). Так вчений наголошував на тому, що навчання суттєво впливає на розвиток дитини. Дитячі психологи А. Гезелл, Ж. Піаже та ін., у своїх психологічних дослідженнях вивчали і описували закономірності психічного розвитку дитини безвідносно до того, чого і як навчають, виховують дитину у різні періоди її життя. Вони стверджували, що психічний розвиток людини відбувається відповідно до своїх власних законів і не залежить від навчання і виховання.

Останнім часом теоретики і практики вітчизняної освіти все більше уваги приділяють проблемам взаємозв'язку навчання і розвитку особистості. Вони вважають, що поза навчанням не може бути повноцінного розвитку особистості; навчання стимулює, веде за собою розвиток і водночас спирається на нього.

Зміст освіти, як компонент процесу навчання, є одночасно засобом викладання і об'єктом засвоєння. Тому питання про співвідношення навчання й розвитку є фактично питанням про те, яким є зміст і за яких умов він впливає на розвиток.

Аналіз досліджень і публікацій. Психологічна теорія навчальної діяльності й методів наочного навчання розглядається в роботах В. Давидова, проблему формування навчальної діяльності в молодшому шкільному віці розглядали Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Рєпкін. Проблема взаємозв'язку розвитку й навчання висвітлюється в

працях О. Леонтєва, Л. Занкова, Н. Менчинської, Д. Богоявленського, О. Кабанової-Меллер, Г. Костюка та ін.

Метою написання статті є спроба дослідити розвиток проблеми взаємозв'язку навчання і розвитку дитини у психологічних дослідженнях; дослідити теоретичні передумови виникнення концепції навчальної діяльності; розкрити значення розвивального навчання для формування повноцінної навчальної діяльності молодшого школяра та його гармонійного розвитку.

Виклад основного матеріалу. До початку 30-х р. р. ХХ ст. більш-менш чітко виявилися три основні теорії про співвідношення навчання й розвитку. Представники першої теорії вважали, що процес дитячого розвитку не залежить від процесу навчання. Навчання тут розглядалося як чисто зовнішній процес, який повинен бути погоджений із розвитком дитини, але сам по собі не бере активної участі у дитячому розвитку, нічого в ньому не змінює, а, швидше за все, використовує надбання розвитку. Яскравим прикладом цієї теорії є концепція Ж. Піаже (1896 – 1980), який вивчав розвиток дитячого мислення незалежно від процесу навчання дитини. Так, цикли розвитку завжди йдуть попереду циклів навчання. Перш ніж школа почне здійснювати навчання дитини, певні мислительні функції повинні бути вже сформовані. Навчання завжди супроводжує розвиток, розвиток завжди випереджує навчання. На думку Ж. Піаже, навчання прилаштовується до розвитку, нічого у ньому суттєво не змінюючи.

Проте, на відміну від першої теорії, друга надавала, все ж таки, перевагу саме процесу навчання, і відводила йому центральне місце в розвитку дитини. Зміст даної теорії зводиться до того, що навчання – це і є розвиток. На думку її представників У. Джемса (1842 – 1910), Е. Торндайка (1874 – 1949) та ін., розвиток – це і є виховання умовних рефлексів, тобто процес навчання повністю і нерозривно поєднується з процесом дитячого розвитку. Так У. Джемс зводить процес навчання до вироблення звичок, тим самим ототожнюючи його з процесом розвитку (1, 375 – 379).

Третя теорія має дуалістичний характер. Її яскравим представником є дослідник К. Коффка (1886 – 1967). Згідно його вчення розвиток має за основу два різних за природою, хоча і взаємопов'язані і взаємообумовлені процеси. Тим самим учений поєднав дві протилежні точки зору, які до цього часу в історії науки існували завжди окремо. На думку К. Коффки, процес навчання ніби стимулює і рухає вперед процес становлення людини. Він надає більшого значення ролі навчання у процесі дитячого розвитку.

У першій половині ХХ ст. радянські психологи А. Запорожець, О. Леонтєв, П. Гальперін, Г. Костюк та ін., експериментально

досліджували проблему розвивального навчання. Ідея ж провідної ролі навчання у розвитку особистості належить Л. Виготському (1931 – 1934). Він виділив два рівні розумового розвитку дитини. Перший – рівень актуального розвитку, як наявний рівень підготовленості учня. Цей рівень характеризується тим, які завдання він може виконати цілком самостійно. Другий, більш високий рівень – зона найближчого розвитку, означає те, що дитина не може виконати самостійно, але з чим вона може впоратися з невеликою допомогою.

Відповідно до основних ідей наукової школи Л. С. Виготського, загальними й необхідними формами психічного розвитку людини є її навчання й виховання. Вони можуть бути стихійними й цілеспрямованими, але завдяки їм людина освоює цінності матеріальної й духовної культури в ході її власної діяльності (2, 193 – 218).

Так, Л. С. Виготський припускав, що навчання, яке орієнтується не на завтрашній день, а на вчорашній – йде далеко позаду дитячого розвитку. Тож у своїй праці «Проблеми педагогічної психології» (1926 р.) вчений викладає зміст теорії, відповідно до якої навчання дитини є внутрішньо необхідним і всезагальним етапом розумового розвитку дитини. Він підкреслює, що навчання виступає у якості джерела розвитку, що формує у дитини такі функції, які не можуть бути сформовані безвідносно до нього (1, 24 – 25).

В 60 – 80-і р.р. різні аспекти розвивального навчання інтенсивно досліджувалися в галузі дошкільного виховання, початкової й середньої освіти, а також на особливостях роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку. Розгорнуто й на широкій експериментальній основі гіпотезу Л. С. Виготського почали перевіряти й конкретизувати з кінця 50-х рр. два наукових колективи – перший діяв під керівництвом дослідника Л. В. Занкова, а другий очолював – Д. Б. Эльконін, а на початку 60-х рр. до керівництва другим приєднався дослідник В. В. Давидов.

Зусилля дослідницького колективу Л. В. Занкова були спрямовані на вивчення дидактичної системи навчання молодших школярів з метою їх загального психічного розвитку. Нова система мала наступні взаємозалежні принципи: навчання на високому рівні труднощів; провідна роль теоретичних знань; вивчення матеріалу швидким темпом; усвідомлення школярами самого процесу навчання; систематична робота над розвитком учнів.

Ці принципи були конкретизовані в програмах і методиках навчання граматики й орфографії російської мови, читання, математики, історії, природознавства, малювання, музики. Особлива увага зверталася на створення умов для літературної творчості дітей. Методика експерименту, що реалізував принципи нової дидактики, була спрямована на розвиток у дітей уміння самостійно знаходити вирішення

навчальної задачі, при цьому пов'язуючи її із життям, з вольовою сферою, стимулювати їх до самостійної активної діяльності. Це сприяло подоланню монотонності у навчанні, процес здобуття знань ставав цікавим.

Слід зазначити, що створена Л. Занковим (60-х рр. XX ст.) дидактична система мала пряме відношення до розробки проблем розвивального початкового навчання на основі низки ідей Л. С. Виготського. Її використання продемонструвало розвиваючий ефект таких процесів як спостереження, мислення, ручна праця. Традиційне початкове навчання того часу формувало в молодших школярів основи емпіричної свідомості й мислення, або, як прийнято говорити в психології, наочно-образне або конкретне мислення (3). Проте, термін «теоретичні знання» у системі Л. В. Занкова не отримав достатньо розгорнутого тлумачення. Розвиваючий ефект «системи Занкова» свідчить про те, що традиційна початкова освіта недостатньо розвивала розумовий потенціал учнів, що й було виявлено дослідником.

Науковцями доведено, що процеси навчання й виховання людини протікають усередині її власної діяльності і що тільки на основі формування конкретних типів і видів діяльності в людини виникають і розвиваються певні психологічні новоутворення. Так, відповідно до теорії Л. С. Виготського і його послідовників, процеси навчання й виховання самі по собі не розвивають дитину, а лише тоді, коли вони мають дієві форми й мають відповідний зміст.

Цікаве розуміння проблеми розвивального навчання висвітлено в останніх роботах В. В. Репкіна. «Розвивальне навчання, – пише він, – це навчання, зміст, методи й форми організації якого прямо орієнтовані на закономірності розвитку» (4, 3). На думку дослідника, організувати таке навчання можна у формі навчальної діяльності, метою якої є розвиток зацікавленості й потреби в саморозвитку, самоосвіті, сомовдосконаленні. От чому, досліджуючи особливості розвивального навчання на початковому етапі, необхідно ретельно проаналізувати зміст і структуру навчальної діяльності, з якою нерозривно пов'язаний психічний розвиток людини. На думку В. В. Давидова, говорити про розвивальне навчання й виховання можна лише за умови врахування провідної діяльності, яка властива певним віковим періодам розвитку людини.

Концепція навчальної діяльності є одним з підходів у радянській психології до процесу навчання, що реалізує марксистське положення про суспільно-історичну обумовленість психічного розвитку дитини (Л. С. Виготський). Вона зародилася на базі одного з основних діалектико-матеріалістичних принципів радянської психології – принципу єдності психіки й діяльності (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв), у контексті психологічної теорії діяльності

(О. М. Леонтьєв) і в тісному зв'язку з теорією поетапного формування розумових дій і типів навчання (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Тализіна й ін.) (5, 14).

Підхід до навчання в концепції навчальної діяльності обумовлений низкою основних етапів, гіпотез і фактів, які формувалися в процесі дослідження проблеми взаємозв'язку навчання і розвитку.

Тож на основі проведених у кінці 50-х рр. експериментальних досліджень були виявлені недоліки тогочасної системи початкового навчання і встановлено резерви пізнавальних можливостей молодших школярів, а також нові факти, щодо особливості формування теоретичного мислення у дітей молодшого шкільного віку.

У ході проведення ряду експериментальних досліджень, які мали сприяти вдосконаленню системи освіти виникла необхідність організації особливого роду діяльності учнів, у якій головну роль грають прийняття учнем і самостійна постановка ним навчальних завдань. Так виникла гіпотеза про навчальну діяльність, її будову (Д. Б. Ельконін, 1961), а також про її вплив не тільки на розумовий, але й на моральний розвиток (довільність, мотивація й ін.). На думку дослідників, у ході формування навчальної діяльності треба виявляти й створювати умови для того, щоб дана діяльність набувала особистісного сенсу, ставала джерелом саморозвитку індивіда, всебічного розвитку його особистості, умовою його включення в суспільну практику (5, 15 – 17).

Колектив, створений Д. Б. Ельконіним й В. В. Давидовим, прагнув з найбільшою точністю проаналізувати гіпотези Л. С. Виготського й на широкому фактичному матеріалі перетворити їх в розгорнуту теорію.

Перш за все науковці мали встановити роль і значення молодшого шкільного віку в загальній системі періодизації віку людини. Було виявлено, що в сучасних умовах молодший шкільний вік може вирішити свої освітні завдання, якщо протягом цього часу будуть виникати й розвиватися основні новоутворення такі як: навчальна діяльність й її суб'єкт; абстрактно-теоретичне мислення; довільне керування поведінкою.

За результатами ряду досліджень, було встановлено, що традиційна початкова освіта не забезпечувала повноцінного розвитку вказаних новоутворень в більшості молодших школярів. Це означало, що в роботі з дітьми не виникало необхідних зон найближчого розвитку (Л. Виготський), а тренувало й закріплювало ті психічні функції, які у своїй основі виникли й почали розвиватися ще в дошкільному віці (чуттєве спостереження, емпіричне мислення, утилітарна пам'ять і т.п.). Тож дослідники дійшли висновку про необхідність організації навчання, здатного створювати необхідні зони найближчого розвитку, які б

перетворювалися згодом у необхідні новоутворення. Така робота була розпочата наприкінці 50-х рр. і триває дотепер.

В основі психічного розвитку молодших школярів лежить формування навчальної діяльності в процесі засвоєння теоретичних знань за допомогою виконання мислительних операцій: аналізу, планування, рефлексії. Саме це визначає розвиток всієї пізнавальної й особистісної сфери. Основою розуміння суті розвиваючого навчання колективом В. Давидова є теорія навчальної діяльності і її суб'єкта. У цій теорії мова йде не про засвоєння людиною знань й умінь взагалі, а саме про засвоєння, що відбувається у формі специфічної навчальної діяльності. У процесі її здійснення школяр опановує теоретичні знання (6, 7). Навчальна діяльність включає відповідні потреби, мотиви, завдання, дії й операції. У дітей, що приходять до 1 класу, цілісної її структури ще немає. Вона формується протягом декількох років, особливо інтенсивно в початкових класах. У молодшому шкільному віці навчальна діяльність є головною й провідною серед інших її видів. Щоб у молодших школярів формувалася повноцінна навчальна діяльність, вони повинні систематично вирішувати навчальні завдання. Головна їхня особливість полягає в тому, що при їхньому рішенні школяр шукає й знаходить загальний спосіб підходу до багатьох подібних завдань.

На думку В. Давидова засвоєння теоретичних знань за допомогою відповідних дій вимагає орієнтації на істотні відносини досліджуваних предметів. Її здійснення припускає виконання аналізу, планування й рефлексії змістовного характеру. Тому при засвоєнні теоретичних знань виникають умови розвитку саме цих розумових дій як важливих компонентів теоретичного мислення.

Вивчення змісту цих теорій дало можливість дослідникам стверджувати, що навчання дитини починається задовго до того, як вона приходить до школи. На думку В. Давидова, шкільне навчання ніколи не починається на порожньому місці, воно завжди спирається на певну стадію розвитку дитини. Процеси навчання і розвитку не зустрічаються вперше у шкільному віці, вони фактично пов'язані один з одним з перших днів життя дитини. Дошкільне навчання, яке сприяє формуванню уявлень, суттєво відрізняється від шкільного, яке має справу з засвоєннями знань.

Носій навчальної діяльності – її суб'єкт. Молодший школяр у цій ролі виконує власну навчальну діяльність спочатку разом з іншими й за допомогою вчителя. Розвиток суб'єкта відбувається в самому процесі його становлення, коли школяр поступово перетворюється в учня, тобто в дитину, що змінює й удосконалює самого себе (7, 115 – 130). Формування у дитини навчальної діяльності, що відповідає її внутрішнім мотивам, сприяє зміцненню бажання вчитися. Оволодіння навчальними

діями формує вміння вчитися. Саме бажання й уміння вчитися характеризують молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності.

Висновки. Результати тривалих психологічних досліджень в галузі взаємозв'язку навчання і розвитку стали підґрунтям для створення концепції навчальної діяльності. Інтелектуальний розвиток дитини не відбувається сам по собі, а лише в результаті різноманітної взаємодії дитини з іншими людьми, у спілкуванні, діяльності і, зокрема, у навчальній. Самостійність мислення дитини, його швидкість, ґрунтовність здобутих знань і здатність їх практичного застосування, бажання учня самостійно здобувати нові знання, її потреба у самовдосконаленні – є показником його розумового розвитку.

Розвивальна функція навчання означає, що в процесі навчання відбувається розвиток учня. Процес навчання повинен орієнтуватися на розвиток особистості як цілісної психічної системи. Готовність дитини до самостійної організації своєї розумової та інших видів діяльності відповідно до поставлених завдань різного рівня складності є показником її розвитку, який здійснювався у процесі навчання.

Розвиткові учнів сприяє лише таке навчання, в якому значне місце надається самостійній роботі учнів і методам навчання, що враховують як зміст, так і операції з ним.

Таким чином, головним змістом навчальної діяльності є засвоєння узагальнених способів дій в сфері наукових понять й якісні зміни, що відбуваються на цій основі у психічному розвитку дитини.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под. ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.
2. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики 4-е изд. – М.: Педагогика, 1981. – С. 193 – 218.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
4. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вестник Харьковского университета. – 1978. – № 171. – С. 3.
5. Давыдов В. В., Маркова А. К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 13 – 26.
6. Давыдов В. В. Учебная деятельность: Состояние и проблемы исследования // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 5 – 14.
7. Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. Давыдова, Й. Ломпшера, А. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Нікітіна Олена Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: навчальна діяльність молодших школярів, модернізація початкової освіти.